

Dagmar Richter

Politische Bildung durch „Kunst mit politics“: Nur ein Versprechen oder eine Chance zur politisch-ästhetischen Kompetenzbildung?

1. Kunst – verflochten mit Politik, Wirtschaft und Medien

Die gesellschaftlichen Systeme Kultur, Politik und Wirtschaft scheinen zunehmend miteinander zu verschmelzen und ästhetischen Einflüssen zu unterliegen. Ist die Rezeption von Kunst damit auch ein Zugang zur Politik, Wirtschaft oder zur Gesellschaft und folglich für Politische Bildung interessant? Lässt sich Kunst didaktisch-methodisch nutzen oder verhindern ästhetische Zugangsweisen eher die Möglichkeiten rationaler Auseinandersetzungen mit den Systemen?

Einige Beispiele sollen die vielfältigen Beziehungen zwischen den Systemen und die jeweiligen Funktionserwartungen an Kunst illustrieren. Eignen sich die Beispiele selbst auch als Unterrichtsthemen? Ist Kunst dann ein Unterrichtsinhalt oder dient sie lediglich als methodisches Mittel für einen anderen, beispielsweise einen politischen Inhalt? Letzteres hieße, dass die meist übliche Zuordnung in politikdidaktischer Literatur richtig wäre, die die Thematisierung von Kunst im Unterricht den ‚Methodenfragen‘ subsumiert.

Kunst zur Stiftung demokratischer Identität: Die Bundesrepublik Deutschland zeigt sich kunstinteressiert. Neben der „Bundeskunstsammlung“, die mit ihren Ankäufen das aktuelle nationale Kunstgeschehen dokumentiert und als Artothek für ‚herausgehobene Dienststellen‘ des Bundes dient, präsentiert das neue Reichstagsgebäude zahlreiche Kunstwerke – mit hohem Anspruch: Der Reichstag solle zur „Begegnungsstätte von Bürgern und Parlament“ werden. Die Architektur und die Werke der bildenden Kunst vermögen nach Wolfgang Thierse, Vorsitzender des Kunstbeirates, sogar „in ihrer Ansprache an die Bürger demokratische Identität zu stiften“ (2001, 11). Die Bürger/innen können ‚ihre‘ Kunst samt Erklärungen im Rahmen von Kunstführungen oder in Bildbänden ansehen oder jederzeit betrachten unter http://www.bundestag.de/bau_kunst/index.htm – wenn sie Internet-Zugang haben.

‚Nationale Kunst‘ gibt es nicht nur in Deutschland; auf den zahlreicher werdenden Biennalen präsentieren sich viele Staaten mit ihrer ‚nationalen Kunst‘ in Länderpavillons.

Architektur und Kunst zur nationalen Selbstdarstellung: Der Umzug der Hauptstadt Berlin führte zu parlamentarischen Debatten und öffentlichen Auseinandersetzungen. Wie ist die politische Architektur bzw. Ikonographie der neuen alten Hauptstadt zu gestalten? Ist ein bestimmtes Stilelement ein politisches Symbol ‚an sich‘ oder wird es zu diesem erst in der Rezeption? Kann Architektur ‚demokratisch‘ sein? Und wie ist mit historischen Gebäuden in Ost- und Westberlin umzugehen, auch mit den nicht mehr materiell vorhandenen Gebäuden wie dem ‚Berliner Schloss‘? Zahlreiche alte und neu zu errichtende Denk- und Mahnmale führen zu moralischen, historischen und anderen ‚Grundsatzdebatten‘. Die Auseinandersetzungen seien als ein „grundlegender Diskurs um das Selbstverständnis des vereinigten Deutschlands zu verstehen“ (Vorländer 2003, 22).

Beim Gang durch den „Diplomatenzoo“ der ausländischen Botschaften und Ländervertretungen drängt sich die Frage auf, ob es nationale Baustile gibt. So präsentieren sich z.B. die nordischen Länder gemeinsam und ‚typisch‘. Manche Botschaften haben ihre alten Gebäude aus der Zeit des Nationalsozialismus wieder bezogen, nur ein wenig umgebaut, so dass typisch faschistische Stilelemente verschwanden: Geschichtserinnerung oder Geschichtsvergessenheit? Andere nutzen frühere DDR-Bauten und brachten lediglich neue

Elemente an den Fassaden an: Sparsamkeit oder gelungene Integration in das Gastland? Viele Botschaften haben auch neu gebaut und Architektenwettbewerbe durchgeführt: Ein Zeichen von nationalem Selbstbewusstsein? Architektur vermittelt politische Botschaften.

Kunstaktionen zur Provokation: Seit den neunziger Jahren erregen zahlreiche politische Kunstaktionen von Künstlern und Künstlergruppen die Aufmerksamkeit der Medien und damit auch der Bürger/innen. Künstler verknüpfen ihre künstlerische Praxis mit anderen gesellschaftlichen Praxen (z.B. „Park Fiction“ von Christoph Schäfer in Hamburg, Grassroots-Bewegungen) und propagieren Netzwerkarbeit. Sie wollen mit provokanten Aktionen aufklären, Bestehendes hinterfragen oder bisher wenig beachtete Zusammenhänge aufzeigen. Christoph Schlingensiefel wird mit „Passion impossible“ (ein Projekt für Wohnungslose, Sexarbeiterinnen und Drogenabhängige) und der Partei „Chance 2000“, die bei der Bundestagswahl 1998 antritt, weithin bekannt und bekommt für kurze Zeit eine Fernsehsendung. Andere Künstler greifen politisch aktuelle Themen der Gentechnik, Atomenergie, der Medien oder der Globalisierung auf. Die documenta X (Kassel 1997) wird unter dem Motto „Rückkehr politischer Dimensionen in der Kunst“ diskutiert und ihr Katalog heißt „Politics – Poetics“. Sie verzeichnet einen Besucherrekord, obwohl die überwiegende Zahl der Besucher/innen mit der zu sehenden Kunst unzufrieden ist.

Provokante ästhetische Reflexionen: Der Komponist Karl-Heinz Stockhausen bezeichnete den von den Medien stundenlang zur Schau gestellten Terroranschlag auf das WTC am 11.09.2002 als das „absolute Kunstwerk“; Ähnliches äußerte ein Jahr später der britische Künstler Damien Hirst. Beide Versuche, über den Anschlag ästhetisch zu reflektieren, gerieten zu Provokationen, die in den Medien weiter skandalisiert wurden. Die Motive der Künstler für ihre Äußerungen, ihre Reflexionen wurden hingegen kaum zur Kenntnis genommen. Fricke weist darauf hin, dass in der ablehnenden Haltung der Öffentlichkeit die antike Vorstellung eines einheitlichen Maßstabs für das Schöne und Gute fortlebt: Es darf nur das als schön beurteilt werden, was moralisch und rechtlich nicht anstößig ist (vgl. Fricke 2003, 5). Sie fragt: „Wenn Artikel 5 des Grundgesetzes den freien Zugang der Öffentlichkeit zum Kunstgeschehen schützt, schützt er dann nicht auch die Freiheit der ästhetischen Reflexion, beliebige Gegenstände, auch Terrorattacken und deren Bilder, zu ihrem Gegenstand zu machen?“ (Fricke 2003, 16)

Kunstaktionen als Event: Die Aktionskünstler Christo und Jeanne-Claude verhängen 1995 nach mehrjährigen Bemühungen für die Genehmigung (seit 1971) schließlich passend zur ‚Deutschen Einheit‘ den Reichstag. Im Parlament und andernorts wird vor und während der Verhüllung über die Aktion gestritten; der gesamte Prozess bildet das Werk (vgl. Klein 1995). Die Künstler vermarkten alles – wie immer – kostendeckend. Die Besichtigung des „Wrapped Reichstag“ selbst wird zum Event, zur Vergnügung für das Volk bzw. für die Bevölkerung.

Kunst und Kommerz: Seit jeher bestehen enge Verbindungen zwischen Geld und Kunst. Schon bei Schiller heißt es: „Und es herrscht der Erde Gott, das Geld“ (aus dem Gedicht: An die Freunde). Verbindungen zwischen Kunst und Kommerz versprechen für beide Popularität und Prosperität. Zudem fördern die ‚leeren Kassen‘ der Länder, Gemeinden und Kommunen finanzielle Nöte der Kunschtchaffenden. Da trifft es sich gut, wenn Kunst sich andienen kann als profitable Geldanlage, zur Bildung einer Corporate Identity oder zur Präsentation des Machtstatus. Wird Kunst damit zur gefälligen Kultur, zur Nicht-Kunst, wie Kritiker fürchten? Gerhard Merz gestaltet drei Raumkapseln als Designelemente für die Eventkultur der „Autostadt“ des VW-Konzerns. Rosemarie Trockel oder Jörg Immendorff werden zu Werbeträgern für Markenkleidung, werden Teil eines Starkults.

Kunst und Sponsoring: Die Finanznot der öffentlichen Hand fördert die verstärkte Suche nach Mäzenen und Sponsoren für kulturelle Vorhaben, die zuvor noch als öffentliche Aufgaben angesehen wurden. Auch die Bundeszentrale für politische Bildung tritt als Sponsor auf, ihr Logo bpb erscheint neben denen von Sparkassen und Versicherungen. Sie fördert Ausstellungen, Theateraufführungen oder Kongresse, die etwas mit ‚Kultur und Politik‘ zu tun haben; ihr Vorsitzender Thomas Krüger ist zugleich Mitglied des Kulturforums der SPD. Steckt dahinter die Idee, dass die Bürger/innen, wenn sie sich nicht mehr für Politik interessieren, vielleicht hinterrücks mittels Kunst oder Kultur an politische Themen heranzuführen sind? Weil Kunst einfach ‚schöner‘ ist als Politik?

Ästhetik zur Entpolitisierung? Nicht zuletzt durch die Medien wird Ästhetisches (hier nicht als Kunst zu verstehen) in der Politik vielfach beachtet und befragt: Der „Medienkanzler“ und seine Anzüge oder das Lifting von Berlusconi sind beliebte Gesprächsthemen. Manche dieser Themen befriedigen das ‚normale Klatschbedürfnis‘, das Gemeinschaften auch zusammenhält. Werden die Themen komplex, ist es einfacher, sich in Gesprächen (zunächst) über ‚Menschliches‘ zu verständigen. Eine Grenze zur Entpolitisierung scheint jedoch überschritten, wenn Politik nur noch ästhetisiert in der Medienwelt auftritt, wenn Debatten im Parlament nur noch einer „theatralen Präsentationslogik“ (Meyer, Kampmann 1998, 32) folgen. Lassen sich die verwischten Formen des Politischen und des Nicht-Politischen differenzieren, wenn Lernende vertraut werden mit den Mechanismen der Inszenierung, mit den Stilmitteln der Theatralität der Politik?

Noch deutlicher wird diese Funktionalisierung im Zusammenhang mit dem „Kopftuchstreit“. Im Anschluss an eine hierzu durchgeführte ‚Kopftücher-Modenschau‘ wird gefragt, ob das Kopftuch der muslimischen Frauen modisch so verändert werden kann, dass es als Symbol verschwindet. Die Reduktion des Politischen auf Ästhetisches verdeckt den politischen Kern bis zur Unkenntlichkeit: Die Gestaltung der multikulturellen Gesellschaft lässt sich nicht mit Hilfe modischer Aspekte klären und die Hoffnung, ein Symbol einfach verschwinden zu lassen, ist trügerisch.,

Die Beispiele zeigen vielfältige (auch personale) Verknüpfungen, Abgrenzungen oder Neuinterpretationen dessen, was Kunst und Ästhetik in bzw. für Politik und Wirtschaft sein können und für welche Versprechungen sie funktionalisiert werden. In einigen Beispielen ist die Präsentation von Kunst ein politischer Inhalt, in anderen dient sie lediglich politischen oder wirtschaftlichen Interessen, bei manchen muss diese Zuordnung zwiespältig bleiben. Manchmal vermag Kunst einen Zugang zum Politischen oder Ökonomischen eröffnen, in anderen Fällen jedoch vermutlich eher versperren. Wovon hängt die Wirkung ab, die zumeist nicht als eindeutig eingeschätzt wird? Welche „Versprechungen des Ästhetischen“ (Ehrenspeck 1998) stecken dahinter und welche Kunst vermag sie jeweils zu erfüllen? Lässt sich prinzipiell klären, wann Kunst politischer Inhalt im Unterricht ist und wann sie lediglich eine dienende Funktion übernimmt?

2. Versprechungen des Ästhetischen, auch in Didaktiken

Mit zunehmender Rationalisierung, Objektivierung und Technisierung der Welt entfalten sich zugleich entsprechende Gegenbewegungen als „Remythologisierung des Denkens“; sie sind ein Teil des Prozesses der Moderne, wie Cornelia Klinger in „Flucht, Trost, Revolte“ (1995) zeigt. Die Tradition beginnt mit Schiller, der „das ‚Ästhetische‘ angesichts des Versagens von Ratio und Moral im Kontext der ‚Französischen Revolution‘“ mobilisierte (Ehrenspeck 1998, 19) und sie scheint ungebrochen. Immer noch und immer wieder hoffen Menschen auf

Orientierung und Denkanstöße durch Kunst, die zur ‚Gegen-Öffentlichkeit‘ oder zum Korrektiv des Bestehenden stilisiert wird, da sie authentisch, wahrhaftig oder ohne Nützlichkeitserwägungen sei. Nach Bubner (1989) oder Seel (1985) gibt es eine ‚Wahrheitsästhetik‘. Nach Welsch vermag Kunst zur politischen Kultur viel beizutragen: zu „‚Spezifizitätsbewusstsein‘, ‚Partialitätsbewusstsein‘, ‚Wachsamkeit‘, ‚Aufmerksamkeit‘, ‚Anerkennungstendenz‘ und ‚Gerechtigkeitstendenz‘“ (nach Klinger 1999, 207). Obige Beispiele lassen zumindest an einen uneingeschränkten Optimismus zweifeln. Klinger sieht die Ursache des Phänomens, dass der Kunst immer wieder Modernitätskritik und -überwindung zugesprochen wird, in ihrer Fähigkeit, eine Einheits-, Ganzheits- und Sinnstiftung zu versprechen:

„Der Grund dafür dürfte in der spezifischen Fähigkeit der ästhetischen Formgebung zu finden sein, etwas Einzelnes oder Besonderes als allgemeingültig, einen Ausschnitt der Welt, ein Stück, ein Bruchstück der Wirklichkeit als ganz, ja geradezu als das Ganze, etwas Zufälliges als notwendig, etwas Flüchtiges als dauerhaft, einen Augenblick als Ewigkeit, etwas Zufälliges/ Beliebigen als sinnhaft/ sinnvoll erscheinen zu lassen“ (Klinger 1999, 205).

Es gab bzw. gibt diese Hoffnungen immer und unabhängig vom gesellschaftlichen Zustand oder vom politischen System, jedoch mit unterschiedlichem Ausmaß. Seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts wird in den Wissenschaften, der Philosophie, aber auch der Kultur- und Bildungspolitik wieder verstärkt auf die Wirkungen ästhetischer Gegenwelten gehofft. Derzeit ist die Reflexion der Beziehung von Politik und Kunst in der Kunsttheorie, der Philosophie und Politikwissenschaft modern; zu bildender Kunst und Politik, zur Ästhetik der Demokratie oder zu Herrschaft und Kultur liegen zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen vor, wie schon die unten stehende Literaturliste zeigt. Eine systematische Theoriebildung fehlt jedoch. Die neuerliche Konjunktur kann als Krisenphänomen gelesen werden, denn auf (gesellschaftliche oder auch pädagogische) Krisenerfahrungen haben die verschiedenen Disziplinen immer wieder mit „Versprechungen des Ästhetischen“ reagiert. Es gehört zum „topischen Inventar“ entgegen der tatsächlich zahlreichen Rezeptionen des Ästhetischen auf das angeblich „vergessene“ Ästhetische hinzuweisen, wie Ehrenspeck aufzeigt (1998, 290).

Auch in der Schulpädagogik, insbesondere der Reformpädagogik, sowie in der Politik- und Kunstdidaktik hat der Bereich des politisch-ästhetischen Lernens, die sich auf bildende Kunst bezieht, eine längere Tradition:

- In den siebziger Jahren waren häufig Fluxus, Happenings oder Aktionskunst die ästhetischen Bezugspunkte, die mit Begriffen wie „Emanzipation“ oder „Selbstaufklärung“ verknüpft wurden; oftmals dienten Totalitäts- und Ideologiekritik oder Medienkritik (unter dem Schlagwort: Visuelle Kommunikation) als Ausgangspunkte für die Theoriebildung (vgl. u. a. Claußen 1975; von Criegern 1975; Ehmer 1971; Giffhorn 1971; Hartwig 1976; Kerbs 1968; Otto 1978).
- In den achtziger Jahren wurden die bisherigen Arbeiten zum politisch-ästhetischen Lernen systematisch zusammengeführt (vgl. als Überblick Jungbluth 1987) und Unterrichtsbeispiele präsentiert, die mehrheitlich in kunstdidaktischen Zeitschriften veröffentlicht wurden (vgl. die Jahrgänge von ‚Kunst+Unterricht‘ oder ‚Zeitschrift für Kunstpädagogik‘).
- Seit den neunziger Jahren differenziert sich der Bereich des politisch-ästhetischen Lernens stärker thematisch in Arbeiten zum interkulturellen Lernen (z.B. Böhle 1993), in Beiträge zur Medienerziehung (z.B. in Weißen 2001), zur Friedenserziehung (z.B. Richter 2004) sowie in grundlegende didaktisch-methodische Fragen (Henkenborg, Sander 1993; Schelle 2004) oder auch stufenspezifische methodische Vorschläge (z.B. Richter 2003).ⁱⁱ

Doch es gibt keine empirischen Belege für die Berechtigung der Erwartungen der Pädagogik oder der verschiedenen Didaktiken an Kunst (vgl. Ehrenspeck 1998). Das bildungsphilosophische „Versprechen“ Schillers, dass Ästhetik und Bildung einander bereichern, ist bis heute ‚nur eine These‘, aber eine wirkungsvolle. Es ist strittig, ob und inwieweit ästhetisches Lernen entsprechend der jeweiligen Erziehungsvorstellungen zu steuern ist; diese pädagogische Hoffnung formulierte zuerst Herder. Da aber für viele pädagogische Versprechungen die empirische Validierung noch aussteht, ist dies keine Besonderheit, sondern höchstens eine Aufforderung zu entsprechender Forschung. Die auffällige Funktionalisierung von Kunst durch verschiedene gesellschaftliche Systeme rechtfertigt m.E. schon jetzt Reflexionen zu ihrer Relevanz für politisch-ästhetische Bildung.

3. „Kunst mit politics“ – die Rezeptionsprozesse sind entscheidend

Welche Kunst vermag die Versprechungen der Didaktiken zu erfüllen? Und was ist Kunst überhaupt bzw. was ist Politische Kunst? Zum Begriff „Kunst“ gibt es zahlreiche Definitionen (dazu: Schmücker 1998; oder: ["Was ist Kunst"](http://www.kunst-basis.org), eine Grafikserie von Andreas Paeslack, siehe <http://www.kunst-basis.org>), die sich auf die Qualität einzelner Werke, auf die Zuordnung zu verschiedenen Gattungen oder auf Kunst als ein System der Gesellschaft beziehen können. Auch der Rekurs auf das Politische hilft für die Suche nach Definitionen nicht weiter. Ventura (2002) hat im Zusammenhang mit einer Arbeit über die ‚politische Kunst‘ der neunziger Jahre in der Bundesrepublik die begrifflichen Schwierigkeiten herausgearbeitet. Neben den verschiedenen Komposita wie „Agitationskunst“, „Politische Kunst“ oder „Kunst mit politics“ gibt es noch die Unterschiede zwischen ‚hoher‘ und ‚niederer‘ Kunst, zwischen ‚elitärer Kunst‘ und ‚Popkultur‘ oder Kunstgewerbe. Doch die Zuordnungen sind prekär und keinesfalls stets konfliktlos. Meist gibt es zwar Konsense über die Anerkennung eines Objekts als Kunstwerk (vgl. Kleimann 2003, 118), die oftmals auch durch den Kunstmarkt gesteuert werden. Im Einzelfall aber kann die Unterscheidung zwischen Kunst und Nicht-Kunst schwierig sein oder sich die Zuordnung mit dem historischen Abstand verändern. Während Schiller oder Goethe die Kunst der klassischen Antike verehrten und sich auf sie in ihren Arbeiten bezogen, muss Kunst seit der Romantik nicht mehr ‚schön‘, ‚wahr‘ oder ‚rein‘ sein, nicht mehr auf Ganzheit und Versöhnung zielen. Seit Friedrich Schlegel werden utopische Dimensionen wichtig und auch das Hässliche, der Schock und das Böse können ästhetisch inszeniert werden (vgl. Ehrenspeck 1998, 191). Dass Kunst zu Krisenerfahrungen führen solle, indem sie problematisiert und konfrontiert, wird so deutlich erst im 20. Jhd., z.B. von Adorno in seiner Ästhetischen Theorie (1970) thematisiert. Spätestens damit fallen Ethik und Ästhetik auseinander. Einige frühe Kunstwerke werden so heute eher zu künstlerischen Illustrationen: Nikolas Oresme hat beispielsweise die Hauptschriften des Aristoteles um 1370 am französischen Hof übersetzt und illustriert, u.a. auch den Vergleich der Regierungsformen Monarchie und Demokratie (vgl. hierzu Warnke 1997, 235 ff.). Diese Illustrationen sind handwerklich überzeugend, sie sind ‚schön‘ anzusehen. Auch andere Bildkünste des Mittelalters, die von städtischen Kommunen oder Regierenden in Auftrag gegeben wurden, sind für heutige Augen gleichfalls wunderbare Illustrationen (z.B. die Allegorien der guten und der schlechten Regierung von Ambrogio Lorenzetti (1285-1348) im Palazzo Publico in Siena; zu sehen u.a. in der ‚Web Gallery of Art‘: <http://www.kfki.hu/~arthp/html/1/lorenzetti/ambrogio/governments/index.html>). (Politische) Illustrationen sind zwar immer auch (politische) Interpretationen von Welt und damit eigenständige Werke. Aber sie erfüllen nicht den Anspruch der Problematisierung oder Provokation. Dieser Anspruch ist jedoch m.E. für Politische Bildung unhintergebar: Während Illustrationen oder auch beispielsweise ästhetische Inszenierungen in den Medien Aufmerksamkeit so binden, dass damit keine oder nur selten reflektierende Distanz angebahnt wird, ist Kunst ‚widerständig‘: Sie ist nicht ‚einfach so nebenbei‘ zu verstehen, sie ist kein schmückendes Dekor oder bloße Ware, sondern Anstoß für Auseinandersetzungen.

Aufgrund der Schwierigkeiten der Definition von Kunst, scheint es hilfreich, sich hier dem heute verbreiteten Konsens anzuschließen, Kunstwerke über ihren pragmatischen Kontext zu bestimmen:

„Der künstlerische Status eines Gegenstandes ist nicht ontologischen, sondern pragmatischen Ursprungs – eine Einsicht, die in der Tradition der bildenden Kunst zuerst von Marcel Duchamp in seinen Ready-mades umgesetzt worden ist und deren philosophische Grundlagen u.a. Arthur Danto analysiert hat“ (Fricke 2003, 7).

Ein Werk kann dementsprechend aus verschiedenen Gründen (z.B. aufgrund seiner Aussage, seines Präsentationsortes oder seines präsentierten Gegenstands) als „Kunst mit politics“ rezipiert werden. Im Modus der ästhetischen Wahrnehmung, die den Fluss der Alltagswahrnehmungen unterbricht, wird das Kunstwerk per Einbildungskraft mit politischem Sinn verbunden. Statt der Werke bzw. Kunstobjekte sollen hier bei der Bestimmung von „Kunst mit politics“ daher die Rezeptionsprozesse der Subjekte im Mittelpunkt stehen: „Kunst mit politics“ kann kritisches Potential entfalten, sie ist dann anstrengend, ‚stört‘ und provoziert. Ihre relative Autonomie verschafft ihr gegenüber kulturellen Gegenständen oder gegenüber Medien den potentiellen Vorteil der Möglichkeit zur Distanz, zur Kritik oder zur Negation. Sie muss weder ‚political correct‘ sein noch gefällig, sie muss weder Avantgarde noch Imitation der Kulturindustrie sein. Sie kann nach Hintergründen fragen, über Mehrdeutigkeiten, Werte und Konsequenzen reflektieren, sie kann experimentieren und erinnern – prinzipiell gibt es kein Thema, das nicht künstlerisch präsentiert werden kann. Aber sie entfaltet ihre Wirkung nicht quasi automatisch und sie vermittelt kein politisches Programm. „Politische Kunst“ scheint heute mehr denn je zu einem Produkt aus Lesart, Behauptung und Weiterverwertung geworden zu sein“ (Ventura 2002, 236). Die früheren Hoffnungen, dass Kunst Wandlungsprozesse in der Gesellschaft anstoßen könne, sind fragwürdig geworden. „So wenig wie Theorie vermag Kunst Utopie zu konkretisieren; nicht einmal negativ“ (Adorno 1970, 55).

Politische Bildung kann Kunst für ihre Ziele nutzen, indem sie geeignete Fragen stellt, Interpretationen anregt, Lesarten thematisiert u.v.m. Dies ist keine Instrumentalisierung, denn die Wirkung von Kunst ist eine nicht zu funktionalisierende Beziehung zwischen Werk und Rezipienten (vgl. Welsch 1993). Den Aufbau dieser Beziehung anzuleiten, sie zu gestalten oder zu differenzieren, so dass über ein politisches Thema mit neuen Perspektiven reflektiert werden kann, ist der didaktisch-methodische Beitrag Politischer Bildung. Der frühere Fortschritts- und Planungsoptimismus der Erziehung ist heute zwar nüchternen Erwartungen gewichen, da sich Kunst nur bedingt für gezielte Erziehungsabsichten oder Funktionserwartungen eignet. Aber die „radikale Subjektivität der modernen Kunst“ (Oelkers 1991, 10) will und kann beeinflussen, vielleicht auch schockieren. Allerdings lässt sich dann kaum mehr mit Schiller argumentieren.

4. Politisch-ästhetische Kompetenz als „zeit- und erfahrungsdiagnostische Kompetenz“

Die Möglichkeit, mit Kunstrezeptionen eine „zeit- und erfahrungsdiagnostische Kompetenz“ zu fördern, betonen postmoderne und pädagogische Theorien in Bezug auf die „ästhetische Moderne“ (vgl. Ehrenspeck 1998, 17), wobei Konkretes bislang kaum ausgearbeitet wurde. Die politisch-ästhetische Kompetenz lässt sich so bestimmen, dass das Politische auf das Ziel der Selbstbestimmung und Aufklärung verweist, und das Ästhetische auf die bewusste und sinnliche Tätigkeit der Rezeption. Der politisch-ästhetische Rezeptionsprozess entfaltet sich von der ästhetischen Wahrnehmung über die Aktualisierung der eigenen und gesellschaftlich verbreiteten Vorstellungsbilder bis hin zum politischen Urteil. Er bedarf der Anleitung und nach Möglichkeit des intersubjektiven Austausches.

„Im Rezeptionsprozess wird zunächst nur das wahrgenommen und erfahren, was der Rezipient dem Werk aufgrund seiner subjektiven Erfahrung und seines Wissens zuschreibt, wobei freilich intersubjektive, konventionalisierte, soziale und gesellschaftliche Prägungen einfließen“ (Kirchner 1999, 78 f.).

Diese Prägungen sind im Rezeptionsprozess herauszulösen, sie sind bewusst zu machen. Als ‚Bilder‘ von Menschen, Lebewesen, Sachen und Situationen und als Erinnerungsspuren beeinflussen sie das aktuelle Wahrnehmen der Subjekte. „Wo Bilder wirken, entfalten sie eine Macht, die mit Worten nur schwer aufzuhalten oder zu korrigieren bzw. zu differenzieren ist“ (Korte 1996, 30). Werden Bilder als Kunstwerke im schulischen Unterricht ausgelegt, also interpretiert, wird Eigenes (Vorstellungsbilder der Lernenden) und Fremdes (das Widerständige im Bild) aufeinander bezogen. Das Fremde wird auf Vertrautes in der eigenen Lebenswelt, in den Erfahrungen oder des vorhandenen Wissens bezogen. „Bilder auslegen heißt, die Welt der Bilder mit der eigenen Lebenswelt verbinden, mit Erfahrungen, mit Erinnerungen und mit Handlungen“ (Otto, G., Otto, M., 1987, 20). Zusammenhänge zwischen der Gesellschaft und der eigenen Person können aufscheinen.

Als Beispiel soll an dem eingangs genannten „Kopftuchstreit“ angeknüpft werden. Während die oben erwähnte Modenschau der Kopftücher m.E. nicht geeignet ist, Reflexionsprozesse über Fragen gesellschaftlicher Integration, westlicher und islamischer Werte oder Rechte von Frauen zu initiieren, bieten die Werke der Künstlerin Shirin Neshat einen möglichen Ansatzpunkt für reflexive Auseinandersetzungen. Sie wurde 1957 im Iran geboren und lebt und arbeitet seit fast 30 Jahren in New York. In ihren Fotografien und Filmen präsentiert sie die Komplexität, die den Diskussionen um das Kopftuch bzw. den Tschador zugrunde liegen müssten: „Das Tauziehen zwischen dem Ich und dem Anderen, zwischen Modernem und Vormodernem, dem Westen und dem Rest der Welt, zwischen Männlichem und Weiblichem“ (Naficy 2000, 52). Aufgrund guter Zugänglichkeit soll hier auf die Fotografie „Speechless“ (1996) beispielhaft eingegangen werden, die vom Lentos Kunstmuseum Linz im Internet präsentiert wird: http://www.lentos.at/en/747_233.asp

Der „Kopftuchstreit“ lässt sich mit politischen oder rechtlichen Pro und Contra-Argumenten kognitiv bearbeiten. Für die eigene Urteilsbildung ist es jedoch auch wichtig, sich der Grundlagen bewusst zu werden, auf der das Urteil beruht bzw. beruhen könnte. Das heißt, sich der eigenen Stereotype, Vor-Urteile oder Einstellungen bewusst zu werden: Was verbinde ich, was verbinden wir (z.B. als Westeuropäer, als Christen, als Frauen oder Männer) mit dem Kopftuch? Das Foto kann helfen, den Grundlagen, den Prämissen des eigenen Denkens auf die Spur zu kommen: Wissen zum Gezeigten wird aktualisiert, mit dem Gezeigten verbunden und in der (intersubjektiven) Interpretation reflektiert. Eine Aufgabe der Lernenden im Politikunterricht kann es dann in einem zweiten Schritt sein, politische Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren oder auch zuerst zu suchen.

Was ist auf dem Foto „Speechless“ zu sehen und wie kann es interpretiert werden? Gezeigt wird das Antlitz einer verschleierte Frau, wobei der Ausschnitt so gewählt ist, dass der Schleier fast nur angedeutet auf der linken Seite zu erkennen ist. Der Fotoausschnitt selbst übernimmt die Funktion des Schleiers. Der Schleier hat für die westliche Welt die Bedeutung der Verhüllung von Individualität und Sexualität der muslimischen Frau; er zeigt für uns die essentialistische Natur des Fundamentalismus. Neshat lässt die Stereotype sichtbar werden. Die Frau entspricht dem westlichen Stereotyp einer islamischen Frau, welche die Kamera scheinbar objektiv fotografiert hat. Die Fotografie als westliches Medium dient Neshat als Metapher für den westlichen Imperialismus, für die Kolonialisierung des Orients (vgl. Melkonian 1999, 11). Was bedeutet es, wenn das Foto die Funktion des Schleiers übernimmt? Ein Hinweis auf die Problematik des kolonialistischen Blicks auf muslimische Frauen, der Frauen nicht mehr ‚unverschleiert‘ wahrnehmen kann?

Auf dem Gesicht der Frau steht arabische Schrift geschrieben, die wie eine Kalligraphie erscheint, die wie eine Ikonographie zu deuten ist. Die Schrift auf dem Gesicht ist Ornament und Schmuck und zugleich ist sie Text, verschriftlichte Sprache, welche westliche Betrachter/innen in der Regel nicht lesen können. Das Gesicht wird zum Träger für die Schrift, zum Papier (vgl. Wendt 1999, 50). Es wird zum Bedeutungsträger. Verliert es damit die Folgen der Verhüllung? Oder verweist die Schrift uns auf den Status des Analphabetentums, der die Lesbarkeit, das Verständnis für muslimische Frauen verhindert? Und wie ist der Titel des Fotos „Speechless“ darauf zu beziehen?

Die Betrachter des Fotos blicken auch noch in eine Gewehrmündung. Dies deutet auf Gewalt hin. Eine Verbindung, die zunächst nicht zum Stereotyp der muslimischen Frau passt. Das Gewehr kann Kraft, aber auch Unterdrückung für die symbolisieren, auf die es zielt. In diesem Wechselspiel zerbricht spätestens das Stereotyp der verschleierte Frau: Hat die Frau doch Kraft? Zielt sie auf uns, die Westler? Unterstützt die Gewehrmündung die Position, dass der Tschador als Waffe gegen den westlichen Blick eingesetzt werden kann? (vgl. Noack 2000, 40). Oder wehrt sie sich gegen einen nicht sichtbaren Unterdrücker, einen islamischen Mann beispielsweise? Interpretationen von anderen können helfen, die eigene Sicht zu erweitern: Vielleicht geht es

„darum, die Existenz einer Kultur sichtbar zu machen, ohne sich gleichzeitig dem inkorporativen westlichen Blick auszuliefern, der alles wissen will und nichts versteht. Vielleicht ist die Ornamentalisierung der menschlichen Figuren ... selbst als Schleier zu verstehen, der sich über das Bild zieht – in einer Verdichtung der Signifikanz, die anderswo gesucht werden muss“ (Noack 2000, 40).

Die Interpretation kann sich auch zu Problemen der Globalisierung weiten:

„Shirin Neshat ... helps us ‚see‘ the imbalances created within the cracks of contemporary society by unequal power relations and uneven development. In doing so, the artist also facilitates the imagining of new paradigms with which we might better understand the mixed blessings of globalization“ (Melkonian 1999, 30).

Sowohl der „Mythos vom Zusammenschmelzen der Welt“ (Ventura 2002, 81) als auch das Vorurteil, dass sich der Westen und der Islam nicht verständigen können, können hinterfragt werden.

Die Betrachtenden des Fotos sind zur Interpretation genötigt, ihre Einbildungskraft wird angeregt. Die Sichtweise auf die verschleierte islamische Frau ist zu re-interpretieren, wobei das Ergebnis prinzipiell offen ist. Es entstehen Fragen, für deren Beantwortung neues Wissen, neue kulturelle Wertbereiche oder auch weitere Interpretationen heranzuziehen sind. Da kein unmittelbarer Bezug zur eigenen Alltagswelt besteht, kann diese Distanz zur Initiierung von Reflexionen genutzt werden, die im Alltag oftmals schon durch Vor-Urteile kanalisiert, versperrt oder präjudiziert sind. Eine schon entschiedene Position für oder gegen das Tragen von Kopftüchern im öffentlichen Raum wie Schulen oder Hochschulen kann im Politikunterricht ein Sich-Einlassen auf Pro und Contra – Argumente erschweren. Der Zugang über das Foto hingegen ermöglicht eine Art Perspektivenübernahme, welche die eigene westliche Sichtweise nicht leugnet, aber eventuell zu hinterfragen vermag oder zu einer vorsichtigen Haltung führt, die sich ihres eigenen Nicht-Wissens bewusst ist. Die Möglichkeit des Lernens wird eröffnet, nicht jedoch garantiert.

In den Interpretationen äußert sich ästhetische Rationalität. Sie ist begründet, wenn sie auf Details oder das Ganze des Kunstwerks verweist, aber sie ist nicht notwendigerweise allgemeingültig, sondern subjektiv. Insofern ist ästhetische Rationalität im Unterricht in einem zweiten Schritt mit politischem Wissen zu vermitteln. Dessen Rationalität ist politisch-gesellschaftlich, begründet sich also mit politischen Kategorien. Sie bindet nach Massing die Zweckrationalität (mit der Beurteilungskategorie der Effizienz) und Wertrationalität (mit der Beurteilungskategorie der Legitimität) zusammen (vgl. Massing 1999, 200). Insbesondere die

Wertrationalität, die „Beziehung von politischem Handeln und Werten“, muss „in diskursiven Prozessen immer wieder neu geklärt und ausgehandelt werden“ (ebd.). Beide Urteilsformen bewegen sich im Kontinuum zwischen subjektiv relevanten und objektivierten Kategorien und beide haben eine Pluralität von Urteilen zu akzeptieren, die in Abhängigkeit zur jeweiligen Sichtweise gebildet wird.

Der gesamte Prozess führt zur politisch-ästhetischen Kompetenz – sie wird in künftigen Arbeiten in ihren Teilschritten noch weiter zu präzisieren sein. Die Wirkung des Politikunterrichts, der Kunst didaktisch-methodisch einbezieht, ist bislang nicht erforscht. Die Lernchancen sind weiter zu fassen, als es hier im Beispiel verdeutlicht werden konnte. So bietet der Diskurs im Klassenzimmer theoretisch weitere Lernchancen, wenn Lehrende das Unterrichtsgespräch entsprechend leiten können: Das Verbalisieren des Gesehenen, des Verstandenen kann die Sprache verfeinern, kann die Begriffsbestimmungen schärfen. Beim Argumentieren und Verdeutlichen der eigenen Interpretation stellt das hermeneutische Vorgehen Beziehungen her zwischen dem Allgemeinen und dem Konkreten des Bildes (Pendelschlag nach Hilligen), dem Anderen und dem Eigenen. Es bewegt sich zwischen Realitätsnähe und Distanz, da Kunst verfremdet, ironisiert oder spiegelt. Prozesse der Meinungsbildung finden statt. Mitschüler/innen aus verschiedenen Kulturen können sich gegenseitig ihre kulturell unterschiedlichen Rezeptionsperspektiven aufzeigen sowie eine Kultur des Dissenses einüben.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass Politische Bildung Kunst durchaus sinnvoll didaktisch-methodisch heranziehen kann. Auch obige Beispiele können Ausgangspunkte für Unterricht sein, wenn sie mit didaktischen Fragen verknüpft werden: Was ist eine demokratische Identität? Welche Funktionen erfüllt der Reichstag? usw. Kunst kann dann durchaus Gegenstand des Unterrichts sein und nicht lediglich ein methodisches Mittel. Die Hoffnung auf die Versprechungen des Ästhetischen sind getrübt, aber nicht erloschen, da sich die Perspektive gewandelt hat: Nicht die Kunstwerke allein, sondern der Unterricht, und das heißt insbesondere die Lehrkräfte, können einen Raum für politisch-ästhetische Interpretationen eröffnen, der Kompetenzen fördert.

Literatur

Adorno, Theodor W. 1970. Ästhetische Theorie. Hg. von Adorno, Gretel; Tiedemann, Rolf. Frankfurt am Main 1973.

Barck, Karlheinz; Faber, Richard, Hg. 1999. Ästhetik des Politischen – Politik des Ästhetischen. Würzburg.

Besand, Anja. 2004. Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter Neuer Medien. Schwalbach/Ts.

Böhle, Reinhard C., Hg. 1993. Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. Berlin.

Bubner, Rüdiger. 1989. Ästhetische Erfahrung. Frankfurt am Main.

Claußen, Bernhard. 1975. Politisches Lernen durch Visuelle Kommunikation. Texte zur Grundlegung, Konkretisierung und Kritik. Ravensburg.

Criegern, Axel v. 1975. Struktur und Politik – Grenzwerte der Kunstpädagogik. Berlin.

Ehmer, Hermann K., Hg. 1971. Visuelle Kommunikation. Köln.

Ehrenspeck, Yvonne. 1998. Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. Opladen.

Flaig, Berthold Bodo; Meyer, Thomas; Ueltzhöffer, Jörg. 1993. Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn.

- Fricke, Christel. 2003. Kunst und Öffentlichkeit. Möglichkeiten und Grenzen einer ästhetischen Reflexion über die Terrorattacken auf das World Trade Center in New York am 11. September 2001. In: Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft. Sonderheft. Herausgegeben von Franke, Ursula; Früchtel, Josef. S. 1-17.
- Gifforn, Hans, Hg. 1971. Politische Erziehung im ästhetischen Bereich. Unterrichtsbeispiele. Hannover.
- Hartwig, Helmut, Hg. 1976. Sehen lernen. Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation. Köln.
- Henkenborg, Peter; Sander, Wolfgang, Hg. 1993. Wider die Langeweile. Neue Lernformen im Politikunterricht. Schwalbach/ Ts.
- Jungbluth, Uli. 1987. Ästhetische Erziehung und politisches Lernen: eine Untersuchung ausgewählter Konzepte zur fachspezifischen Konkretisierung der Politik in der schulischen ästhetischen Erziehung. Frankfurt a. M.
- Kerbs, Diethart. 1968. Ästhetische und politische Erziehung. In: Kunst + Unterricht. Heft 1, S. 28 ff.
- Kirchner, Constanze. 1999. Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze.
- Kleimann, Bernd. 2003. Elitismus und Betroffenheitskultur. Zur ethischen Valenz der Kunst. In: Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft. Sonderheft, Hg. von Franke, Ursula; Früchtel, Josef. S. 115-126.
- Klein, Ansgar; Braun, Ingo; Schroeder, Christiane; Hellmann, Kai-Uwe, Hg. 1995. Kunst, Symbolik und Politik. Die Reichstagsverhüllung als Denkanstoß. Opladen.
- Klinger, Cornelia. 1995. Flucht. Trost. Revolte. Die Moderne und ihre ästhetischen Gegenwelten. München, Wien.
- Klinger, Cornelia. 1999. Über einige Verschiebungen im Verhältnis von Ethik und Ästhetik in der Gegenwart. In: Barck; Faber, S., 199-217.
- Korte, Karl-Rudolf. 1996. Demokratie braucht Literatur. Vom deutschen Umgang mit erzählender Literatur. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B13-14/96, S. 24-31.
- Massing, Peter. 1999. Politische Urteilsbildung. In: Richter, Dagmar; Weißeno, Georg, Hg. Lexikon der politischen Bildung. Band 1: Didaktik und Schule. Schwalbach/ Ts., S. 199-201.
- Melkonian, Neery. 1999. a not-yet-named third space. In: shirin neshat. Catalogue published by Henie Onstad Kunstsenter. Oslo, S. 8-33.
- Meyer, Thomas; Kampmann, Martina. 1998. Politik als Theater. Die neue Macht der Darstellungskunst. Berlin.
- Naficy, Hamid. 2000. Parallele Welten. In: Shirin Neshat. Ausstellungskatalog. Herausgegeben von Kunsthalle Wien; Serpentine Gallery, London, S. 42-53.
- Noack, Ruth. 2000. Produktive Dualismen. In: Shirin Neshat. Ausstellungskatalog. Herausgegeben von Kunsthalle Wien; Serpentine Gallery, London, S. 30-41.
- Oelkers, Jürgen. 1991. Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim.
- Otto, Gunter. 1978. Politik und Kunst – Bedingungen der politischen Erziehung im ästhetischen Bereich. In: Northemann, Wolfgang, Hg. Politisch-gesellschaftlicher Unterricht in der Bundesrepublik. Entscheidungsfelder – Diskussionsstand – Curricula. Opladen.
- Otto, Gunter; Otto, Maria. 1987. Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Velber.

- Richter, Dagmar. 2003. Politisch-ästhetisches Lernen im Sachunterricht. In: Kuhn, Hans-Werner, Hg. Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte. Forschungsfelder. Methoden. Ein Reader. Herbolzheim, S. 209-228.
- Richter, Dagmar. 2004. Friedenserziehung als ästhetische Auseinandersetzung mit Schreckensbildern. In: dies., Hg. Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht. Braunschweig, Bad Heilbrunn, S. 53-69.
- Schelle, Carla. 2001. Politisches Lernen an Abbildungen – Bildbotschaften deuten und reflektieren. In: Weißenö, Georg, Hg. Politikunterricht im Informationszeitalter – Medien und neue Lernumgebungen. Schwalbach/Ts., S. 213-225.
- Schelle, Carla. 2004. Mit Bildern lernen: Foto, Karikatur, Graphik, Gemälde. In: Sander, Wolfgang, Hg. Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Scherfel, Heinz Peter. 2002. Ground Zero und Stunde Null. In: ders., Hg. Kunst nach Ground Zero. Köln. S. 9-13.
- Schmücker, Reinold. 1998. Was ist Kunst? – Eine Grundlegung. München.
- Seel, Martin. 1985. Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt am Main.
- Thierse, Wolfgang. 2001. Vorwort. In: Adriani, Götz; Kaernbach, Andreas; Stempel, Karin, Hg. 2001. Kunst im Reichstagsgebäude. Im Auftrag des Deutschen Bundestages. Köln, S. 8-11.
- Ventura, Holber Kube. 2002. Politische Kunst Begriffe – in den 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum. Wien.
- Vorländer, Hans. 2003. Demokratie und Ästhetik. Zur Rehabilitierung eines problematischen Zusammenhangs. In: ders., Hg. Zur Ästhetik der Demokratie. Formen der politischen Selbstdarstellung. Stuttgart, S. 11-26.
- Warnke, Martin. 1997. Nah und Fern zum Bilde. Beiträge zu Kunst und Kunsttheorie. Köln.
- Weißenö, Georg, Hg. 2001: Politikunterricht im Informationszeitalter – Medien und neue Lernumgebungen. Schwalbach/Ts.
- Welsch, Wolfgang. 1993. Das Ästhetische – eine Schlüsselkategorie unserer Zeit? In: ders., Hg. Die Aktualität des Ästhetischen. München, S. 13-47.
- Wendt, Selene. 1999. beyond orientalism. In: shrinin neshat. Catalogue published by Henie Onstad Kunstsenter. Oslo, S. 50-57.

Keywords: Kunst; Kopftuchstreit; politisch-ästhetisches Lernen; politisch-ästhetische Kompetenz; Rezeptionsprozess; Versprechungen des Ästhetischen; zeit- und erfahrungsdiagnostische Kompetenz

ⁱ Ventura 2002, 18 ff.

ⁱⁱ Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass es daneben Arbeiten zum politisch-ästhetisches Lernen gibt, die sich mit Filmen, mit Literatur oder mit Musik auseinandersetzen. Des Weiteren entstehen Arbeiten zum ‚ästhetischen Umfeld‘, angeregt durch verstärkte Wahrnehmungen von Ästhetisierungen in der Alltagswelt (Flaig u.a. 1993), die z.B. verschiedene ‚Oberflächen‘ thematisieren (Besand 2004).